

**DISCUTINDO SOBRE AS OPORTUNIDADES DE ROMPIMENTO NA REPETIÇÃO
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Izilda Santos ARAÚJO (Graduanda – UFS)
Marlene de Almeida Augusto de SOUZA (Doutora – UFS)

Resumo: Somos influenciados pelos diversos grupos que participamos ao longo de nossas vidas, inclusive nas escolas, cursos e universidades em que estudamos. As práticas dos professores em formação tendem a ser parecidas com as práticas dos docentes que eles tiveram ao longo de sua vida escolar em um movimento dialético e contínuo. Algumas discussões teóricas em cursos de formação de professores e nas licenciaturas podem contribuir no processo de reflexão dos estudantes sobre suas futuras escolhas didáticas e no rompimento com um possível ciclo de repetição pedagógica, contribuindo para uma formação de cidadãos autônomos e críticos. Este trabalho é o resultado de uma investigação qualitativa feita por uma estudante de licenciatura de Letras Português e Inglês e bolsista do PIBIC, que objetivou identificar quais seriam as experiências vivenciadas antes e durante o curso de Letras Português-Inglês que seus colegas, como professores em formação, fazem referência quanto ao processo de se tornarem professores e quais são os sentidos construídos por eles em relação a tais experiências. Teve como aporte teórico e bibliográfico alguns autores como Freire (1996) e Monte Mór (2013); bem como uma entrevista semiestruturada aplicada em alunos de Letras Português e Inglês da Universidade Federal de Sergipe.

Palavras-chave: professor em formação, reflexão, construção de sentidos, práticas pedagógicas

Introdução

Desde nosso nascimento somos inseridos em diversos grupos sociais que influenciam nossos conhecimentos e nossas escolhas. Aprendemos a maneira de reagir em cada situação com base nas informações que recebemos. Também somos influenciados pelas práticas dos professores desde o nosso ingresso nas escolas, depois nos cursinhos e nas universidades ainda na posição de estudantes.

Por esse motivo, quando se trata de formação de professores é necessário serem desenvolvidas atividades que ajudem os futuros docentes a analisarem suas experiências como alunos. Eles precisam refletir sobre quais práticas de seus professores foram mais produtivas, identificando não apenas o porquê, mas também quais são os conceitos de

ensino e aprendizagem presentes e quais os efeitos na sua formação. Dessa forma, os professores em formação poderão decidir se pretendem adotar ou não tais práticas quando estiverem atuando em sala de aula.

Considerando-se tais aspectos, o objetivo deste artigo é identificar quais seriam as experiências vivenciadas antes e durante o curso de Letras Português-Inglês a que os professores em formação fazem referência quanto ao processo de se tornarem professores e quais são os sentidos construídos por eles em relação a tais experiências no sentido de romper, ou não, com as práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Básica e na graduação. Teve como aporte teórico e bibliográfico alguns autores como FREIRE (1996) e MONTE MÓR (2013), bem como, uma entrevista semiestruturada aplicada em alunos de Letras Português e Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira seção serão apresentadas as reflexões sobre as ideias discutidas por esses autores, relacionando suas perspectivas sobre o desenvolvimento da agência dos professores em formação e a importância de prepará-los para questionarem criticamente todas as possibilidades no momento de tomada de decisão em relação às práticas pedagógicas a serem adotadas.

Na segunda seção, será apresentada uma breve análise das entrevistas com alunos de Letras Português e Inglês da UFS a fim de identificar quais as experiências vivenciadas antes e durante o curso que os professores em formação fazem referência quanto ao processo de se tornarem professores e quais são os sentidos construídos por eles em relação a tais experiências.

Na última seção, serão retomadas as principais ideias sobre agência discutidas no artigo e relacionadas às falas dos professores em formação identificando quais são os espaços onde há oportunidades de rompimento na repetição de práticas pedagógicas.

A agência na formação de professores

O professor formador pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos professores em formação, orientando-os em um processo de

leitura de si mesmos, de seus conhecimentos e de seus grupos, a fim da promoção da transformação social que eles julgarem necessária, uma vez que

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 38)

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciaturas precisam ajudar os professores em formação a refletir criticamente sobre suas possíveis práticas pedagógicas. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a seguinte (FREIRE, 1996). Ainda segundo este autor, é preciso que os professores em formação comecem a assumir o papel de sujeito da produção de sua inteligência sobre mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Jordão (2013b) fala da importância de se valorizar o contato com a diversidade de conhecimentos preparando esses futuros professores para lidarem com a pluralidade, e entenderem que a sociedade contemporânea é um espaço em que tem sido fundamental ainda relacionar saberes e reconhecer o potencial produtivo destas relações quer sejam elas de similitude ou de antagonismo.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à ampliação do engajamento e da participação ativa desses professores em formação para a construção de uma identidade crítica. Segundo Monte Mór (apud MULIK; EDMUNDO, 2015), a habilidade de ser crítico é elemento importante para propostas educacionais:

Habilidade crítica se configura em: processo expansivo e de mão dupla, voltado para a sociedade hoje. É um desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (p. 8).

É preciso ter em mente que mudar é difícil, mas possível no que diz respeito à programação da nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 1996). Quando os futuros

professores desenvolvem sua agência, eles se tornam capazes de refletir criticamente sobre as decisões a serem tomadas durante suas aulas.

Freire (1996) chama a atenção para o trabalho do professor em analisar e ajudar a refletir sobre os grupos em que estão inseridos e suas escolhas cotidianas, que pode romper com a repetição de atividades e pensamentos automáticos, uma vez que, a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é na sala de aula que esses processos de transformações são provocados por inquietações que podem acontecer no cotidiano da prática docente também por intermédio de questionamentos, como nos informam Jordão e Fogaça:

a sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões, no qual os alunos e o professor se sintam confortáveis para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias. (2007, p. 100)

Vamos analisar na próxima seção as experiências que alguns alunos do curso de Letras Português e Inglês da UFS receberam em suas salas de aula, bem como as análises feitas por eles que podem indicar uma possibilidade de rompimento na repetição de práticas pedagógicas quando eles estiverem em sala de aula.

As experiências dos professores em formação e as oportunidades de rompimento na repetição de práticas pedagógicas

Uma das grandes discussões sobre a aprendizagem de uma Língua é a de que ela ainda está relacionada ao ensino da gramática rígida e pura, priorizando a memorização de regras com o intuito de aplicá-las em exercícios repetitivos, tendo assim, o único objetivo o uso de regras descontextualizadas.

Alguns entrevistados relataram como foi desagradável o fato de terem aulas em que a gramática era ensinada como um objeto fixo e separado de sua realidade e conhecimento de mundo:

No ensino médio eu lembro dessas aulas de Maria¹, de serem bem focadas na gramática que é aquele método mais antigo de focar na gramática. A professora de inglês que eu lembro... não recordo o nome agora dela, mas ela as aulas dela eram muito gramaticais, eram basicamente a gramática pura, tinham os assuntos, estudávamos os assuntos, mas basicamente tinham os assuntos, os conteúdos, tinha o livro, e tínhamos exercícios para responder, basicamente era assim, as aulas que eu participei, não eram muito boas as aulas, mas eram basicamente baseadas na estrutura da língua. (Entrevistado A)

Essa abordagem tradicional do ensino da língua inglesa nas escolas parte do pressuposto de que o aluno deve armazenar o resultado do processo da aprendizagem que é transmitido pelo professor de maneira simplificada, como já afirmava Mizukami:

atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (1986, p. 11)

Quando penso o aluno como uma folha de papel em branco onde o professor escreve nele os conhecimentos que deseja que ele guarde como únicos e corretos, “transfiro” um conhecimento descontextualizado e sem propósito específico, porque, normalmente, não tem valor para aquele que o recebe. Esse tipo de abordagem é recorrente nas aulas de inglês como relatado pelo entrevistado C:

... era basicamente uma fórmula para decorar, não era muito intuitivo, você não aprendia... aprendia a estrutura, mas não aprendia muito o uso, não refletia muito no uso... (Entrevistado C)

Segundo Paulo Freire (1987) existe uma diferença entre a educação bancária e a educação problematizadora crítica:

Na visão bancária da educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das

1 Para preservar a identidade das pessoas citadas nas entrevistas, serão usados pseudônimos.

manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro. (p. 67)

Por outro lado, na educação problematizadora o aluno é estimulado a uma reflexão e ação verdadeiras sobre sua realidade uma vez que ele percebe como está sendo colocado no mundo (FREIRE, 1987), e como um ser histórico que constrói sua própria história.

É importante frisar que se faz necessário, questionar se a gramática que está sendo língua de forma significativa, isto é, conhecimento que seja adequado ao contexto dos alunos, fazendo-os produzir língua, em vez de somente reproduzi-la (PAIVA E FIGUEIREDO, 2005). Dessa forma, o aluno usa a língua de forma contextualizada, o que pode contribuir para a promoção da cidadania, da autonomia.

Alguns alunos, quando questionados, disseram que adotariam práticas diferentes daquelas adotadas por seus professores.

Dois professores em formação disseram que nas suas aulas não pretendem utilizar o método tradicional, nem mostrar a gramática de maneira rígida:

Eu não vou repetir a maneira tradicional de dar somente aula com livro, quadro negro, ensinando de maneira mecânica a língua inglesa. Vou fazer diferente, como aprendi no curso de letras Português e Inglês. Precisamos de mudanças no ensino de inglês de nossas escolas. (Entrevistado D)

Não vou dar um assunto por dar, de forma linear e sem parar para ver a percepção dos estudantes, com certeza evitaria, já que temos material, o livro didático, na maioria dos casos, o utilizaria como um suporte. Buscaria passar os assuntos que teriam temáticas que fossem realmente importantes para tornar os alunos no mínimo mais pensantes. Sempre destacando o poder de estar em grupo, o poder da colaboração e o poder que eles representam no futuro do país. (Entrevistada A)

Outra entrevistada, que já atua professora, utiliza um método próprio, que, segundo ela, é uma proposta diferente daquela adotada por seus professores:

Eu trabalho atualmente, eu já sou professora de inglês para crianças, em uma escola bilíngue, e já faço diferente. Eu tenho um método que assim, a

gente deixa ela muito livre pra ela se expressar no inglês, a gramática elas aprendem mais naturalmente, porque ela já tem aquela compreensão de que ela consegue falar, que ela não fique tão presa nessas regras, então, e quando eu for ensinando, eu quero continuar ensinado assim, porque tem a liberdade de saber se expressar primeiro pra depois ela começar a se encaixar nos moldes dentro do processo. (Entrevistada E)

Outro aspecto presente nas falas dos entrevistados e que marcou suas experiências como aluno diz respeito às metodologias utilizadas por seus professores na sala de aula. A maioria deles afirmou que não gostava da maneira que seus professores, pois não contemplavam aquilo que eles conheciam:

As aulas de inglês “eu odiava todas, mas as minhas notas eram altas graças às séries e as músicas e eu fui aprendendo sozinha mesmo porque a língua me deixava curiosa, mas se eu fosse depende dos professores realmente eu acho que não dava, eu sempre achei que eles deveriam mudar muito o método, tipo meu sonho quando eu pensava na aula de inglês antes de começar era que eles trouxessem meus desenhos, pra eu me sentir um pouco americana, tipo assim, eles traziam uns negócio chatos que eu não gosto nem de lembrar” (Entrevistada C)

Houve entrevistado que reclamou de uma abordagem que ele considera “ensino tradicional”:

... mas o ensino era tradicional, com o uso do livro. Em relação as aulas de inglês que tive durante meu ensino fundamental e médio, na escola pública, o estudo foi bem tradicional: gramática e tradução de textos do livro. (Entrevistada B)

Pela fala da entrevistada, esse ensino tradicional pode se referir a uma perspectiva behaviorista de ensino, cujos focos são a regra e a repetição como define Schulz et. all:

Na visão behaviorista, a forma da língua é privilegiada em detrimento do sentido dos enunciados. O objetivo principal é desenvolver a acurácia (a correção ou precisão) e não a fluência. A gramática ensinada é a normativa, a do bem falar e os exercícios propostos são os de repetição. Os alunos, portanto, devem praticar a língua, ou seja, repeti-la. Os erros são vistos como desvios que devem ser evitados a fim de não serem internalizados pelo aluno. Por isso, o aprendiz não é encorajado a experimentar ou usar a língua de forma espontânea, autônoma e criativa. (2012, p. 6)

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Nas atividades baseadas nos conceitos behavioristas, o professor é tido como o único que detém o “conhecimento”, fica posicionado na frente da sala, transmitindo aos alunos tudo o que sabe, ou seja, ele é o centro do processo do ensino e da aprendizagem.

Ao serem questionados sobre o futuro, atuando como professores, e quais as metodologias que eles adotariam com seus alunos, as respostas foram baseadas em seus próprios gostos e suas necessidades, em suas realidades atuais e nas estratégias que mais gostam.

O entrevistado D percebeu a necessidade de vincular a gramática à realidade do aluno com estratégias baseadas em jogos e músicas para atrair a atenção e o envolvimento dos alunos:

Acho que deixar os alunos confortáveis com o assunto faria com que eles tivessem mais vontade de aprender. Eu utilizaria assuntos da realidade deles para lecionar o inglês, utilizando também jogos de raciocínio, música, vídeo, teatro, pintura. Esses artifícios tornarão a aula mais interessante. E mesmo que eles não saibam inglês, ensinar alguns comandos seria muito legal também, como sit down, stand up, open the door, please, etc...” (Entrevistado D)

Esse entrevistado também fez referência à necessidade de propor atividades em que o aluno produza seu próprio conhecimento:

Acho que sinceramente tem que observar a rotina de cada aluno, por que cada aluno tem uma maneira de aprender, eu irei usar o modelo em que os alunos produzam os seus próprios conhecimentos(Entrevistado D)

Como bem informa Brasil (2006) o valor educacional da aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. O documento chama atenção para o fato de que devemos trabalhar o ensino da Língua Inglesa a favor da inclusão e da formação de indivíduos ativos, conhecedores e transformadores do meio em que estão inseridos.

É importante frisar que o professor deve atuar como um facilitador ou orientador para que o estudante reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. Para tanto, ele precisa definir os caminhos que permitirão criar condições

para a construção do conhecimento nos mais diferentes tipos de interação professor-aluno, aluno-aluno.

Cabe ao mestre escolher se o fará de maneira leve, alegre e divertida ou não, dependendo de cada contexto de suas turmas, porém, apesar de sua importância, ele não é o único responsável pela aprendizagem do aluno, ainda que este o responsabilize como tal, que foi o que aconteceu na resposta de alguns entrevistados sobre as experiências que perceberam.

Quando questionamos sobre quem teria influenciado sua escolha, alguns entrevistados falaram sobre como eram seus professores de inglês:

... Mas eles não tinham uma didática muito boa, então eu tinha rejeição a ele e foi muito grande (Entrevistada C)

Esta entrevistada aponta para o tipo de didática utilizada pelos professores, como se isso fosse parte da pessoa do professor, indicando que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

O Entrevistado G avaliou o professor enquanto profissional, considerado-o “bom”, já que dava “aulas boas” contribuindo para sua aprendizagem da língua inglesa. Tanto o entrevistado G quanto o J, responsabilizam o professor pelo seus aprendizados. A entrevista J chama a atenção, inclusive, para o fato de o professor conduzir a aula da maneira como ela “gostava”:

...eu estava no quarto ano com o professor de inglês, ele era excelente, acho que o nome dele era José ou alguma coisa assim, e aí eu percebi que ali era uma aula boa, porque eu pude aprender, eu pude levar pra casa, ali foi um momento da minha vida... eu tinha uns 11 anos ou 10... (Entrevistado G)

... Agora de professor de inglês que eu tive, eu tive muitos professores bons, esse meu professor do Colégio eu gostava muito da maneira como ele conduzia a aula sabe? (Entrevistada J)

O que os entrevistados não se atentaram foi para o fato de que acontece na sala de aula

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

um processo em que professores e alunos estão passando, e que todos são atores, como Freire nos informa:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (1996, p. 12)

No momento em que se colocaram como docentes, e ou pensam em como farão, alguns entrevistados dizem que pretendem fazer igual os seus professores de inglês quando eles se comportavam de maneira alegre e divertida na sala de aula:

Em alguns casos sim, eu geralmente... assim... vou fazer igual, porque ele (o professor de inglês) não é um mal professor, ele é mente aberta, e fazia o que muitos professores de inglês não faz (Entrevistado B)

Eu vou fazer daquele jeito, eu não me lembro dele levando áudio, mas eu me lembro dele animado e eu acho que a animação dele, acho que como a gente viu na sala de aula, a sala de aula como um evento sabe?! Eu preparei tudo e eu vou dar o meu melhor, acho que isso foi um exemplo que me marcou, mas do que qualquer outra mídia que ele deve ter usado, e talvez eu não me lembre, isso me marcou bastante. (Entrevistada E)

... Agora de professor de inglês que eu tive, eu tive muitos professores bons, esse meu professor do unificado eu gostava muito da maneira como ele conduzia a aula sabe? Eu vou fazer daquele jeito, eu não me lembro dele levando áudio, mas eu me lembro dele animado e eu acho que a animação dele, acho que como a gente viu na sala de aula, a sala de aula como um evento sabe?! Eu preparei tudo e eu vou dar o meu melhor, acho que isso foi um exemplo que me marcou, mas do que qualquer outra mídia que ele deve ter usado, e talvez eu não me lembre, isso me marcou bastante (entrevistado G)

Quanto à animação do professor, mencionada pelos entrevistados E e G, Freire (1996) já nos informava que a atividade docente é alegre por natureza e acredito que um

ambiente com pessoas que se dedicam ao que estão fazendo com propósitos positivos que contribuam para suas formações alcançam seus objetivos com leveza:

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado”, nem tampouco num ser arestoso e amargo. A atividade docente de que a discente não se separa. É uma experiência alegre por natureza. (p. 55)

A entrevistada D, por sua vez, percebeu que para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido ela precisará romper com dificuldades próprias de uma estudante que como muitos outros, não teve contato com a língua inglesa antes de iniciar a licenciatura em inglês, e que ela, como futura professora dessa língua, precisa saber sobre seu instrumento de trabalho, se expressar com ele, ouvir e refletir sobre o que ouve em inglês, se colocando como responsável por isso, e não apenas os seus professores, as suas técnicas, uma vez que ela constrói seu conhecimento, ela trilha seus caminhos, ainda que acompanhada:

...pelo conhecimento da língua em si, aquele vocabulário que eu não tinha e isso me deixava, assim tensa e eu não conseguia me soltar, não conseguia falar, ... por causa do vocabulário pra eu perder esse medo de falar, de errar o inglês, entendeu? Porque é tão elitizado que a gente se sente um pouco que sei lá, excluído, mas é uma questão mais psicológica, por conta de eu não ter tido uma base. (Entrevistada D)

Se atentando para a responsabilidade de todos os atores nesse processo, bem como, o papel desse processo em cada instituição em que a Língua é ensinada, fica muito mais fácil de ser compreendido e de formar os professores com atividades que ajudarão seus alunos a romperem com as repetições de práticas na sala de aula e a serem cidadãos ativos.

Considerações Finais

Como mencionado anteriormente, o objetivo deste artigo foi identificar quais seriam as experiências vivenciadas antes e durante o curso de Letras Português-Inglês que os

professores em formação fazem referência quanto ao processo de se tornarem professores e quais são os sentidos construídos por eles em relação a tais experiências no sentido de romper, ou não, com as práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Básica e na graduação.

Alguns entrevistados, quando questionados, conseguiram perceber que aulas em que a gramática era descontextualizada e ensinada de maneira mecânica não ajudaram na sua aprendizagem, logo, relataram que quando forem professores não pretendem repetir essa prática com seus alunos.

Os professores em formação entrevistados entendem também que os seus professores ensinavam adotando estratégias que os colocavam como centro do processo de ensino e aprendizagem, e não buscavam conhecer o público a quem essas atividades eram destinadas.

Além de descobrir quais experiências fizeram sentido para os entrevistados, e que poderão influenciar suas práticas pedagógicas futuras, torna-se importante pesquisar se essas experiências ajudarão esses estudantes a influenciar outros na formação de cidadãos ativos e éticos, por meio de escolhas feitas a partir de reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Analisar como esses entrevistados conseguirão ajudar seus alunos a, além de aprenderem as habilidades de uma língua estrangeira, fazer leituras de si mesmos e dos outros, a intervir em seus grupos, e serem atores de uma possível melhoria das sociedades onde estarão inseridos, essa pesquisa fez surgir outras inquietações nesse sentido, e para aprofundá-la o ideal seria questionar os alunos de nossos entrevistados e observar in loco como as experiências deles em conjunto estão fazendo sentido para todos.

Referências

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORDÃO, Clarissa Menezes. FOGAÇA, Francisco. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*, v. 8. n. 14, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Conversas com professores de línguas: avanços e desafios. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MULIK, Katia Brunginsk; EDMUNDO, Eliana Gonçalves Santiago. *Agência do docente e criticidade na formação inicial de professores de línguas*. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23685_13596.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2005. p. 173-188. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/gramatica.htm>. Acesso em: 26 set. 2019.

SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTÓDIO, Magda Mônica Cauduro. VIAPIANA, Simone. Concepções de Língua, Linguagem, Ensino e Aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Pensar Línguas Estrangeiras*, ano 1, n. 1, 2012.